

2007	<i>Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft.</i> Innsbruck.	1429 1430
Wicke, Rainer E.		1431
2000	<i>Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung.</i> München: iudicium	1432 1433
Wicke, Rainer E.		1434
1993	<i>Aktive Schüler lernen besser.</i> Stuttgart: Klett.	1435
Ziebell, Barbara		1436
2002	<i>Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten.</i> (Fernstudieneinheit 32). Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache München: Langenscheidt.	1437 1438 1439
	<i>Rainer E. Wicke, ● (●)</i>	1440

104. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht

1441
1442

1. Fachgeschichtliche Anmerkungen: Das Ende der „großen“ Methodenkonzepte	1443
2. Die Ebene der methodischen Modelle	1444
3. Die Ebene der Modelle und Unterrichtsszenarien	1445
4. Literatur in Auswahl	1446

Wie viel Theorie braucht der Sprachunterricht? Die Tatsache, dass einerseits alle Menschen ohne theoretische Hilfe eine erste Sprache gelernt und viele Menschen mit wenig oder keiner theoretischen Ausbildung eine fremde Sprache lehren, dass andererseits Vorschläge aus der Wissenschaft im konkreten Unterricht nicht immer praktikabel erschienen, hat bei vielen Lehrkräften eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Theorien zum Spracherwerb hinterlassen. So hat David Little beobachtet:

1447
1448
1449
1450
1451
1452

Sprachlehrende sind notorisch feindselig gegenüber theoretischen Diskussionen, offensichtlich in der Annahme, dass diese Praktikern in der Klasse nichts zu bieten haben. Viele (englischsprachige, H. F.) Handbücher für den Sprachunterricht verstärken dieses Vorurteil, in dem sie Sammlungen praktischer Tipps ohne jeden theoretischen Rahmen anbieten. Aber wenn wir keine Theorie haben, haben wir keine Möglichkeit, von der Ebene des Einzelbeispiels auf die Ebene des generellen Prinzips zu kommen. Das heißt nicht, dass Sprachlehrende Theoretiker werden sollen. Es heißt aber, dass sie Prinzipien erkennen sollten, auf denen ihr Handeln beruht. Ansonsten kommt jede Diskussion über Erfolge und Misserfolge im Sprachunterricht nicht über die Ebene von Anekdoten, Zustimmung und Gegenrede hinaus.

(Little 1994: 118, Übersetzg. H. F.).

1453
1454
1455
1456
1457
1458
1459
1460
1461
1462
1463

Um diese Prinzipien soll es im folgenden Beitrag gehen.

1464

1465 1. Fachgeschichtliche Anmerkungen: Das Ende der „großen“ 1466 Methodenkonzepte

1467 Setzt man den Beginn der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts
1468 mit dem Beginn der 1960er Jahre an, so waren die ersten 30 Jahre der universitären
1469 Fremdsprachendidaktik von einer chronologischen Abfolge der „großen“ Methodenkon-
1470 zeptionen geprägt (Neuner 2003): Grammatik-gestützte Konzepte, die aus der Gramma-
1471 tik-Übersetzungsmethode hervorgingen, audiolinguale bzw. audiovisuelle Methodenkon-
1472 zepte, die vor allem in den USA und in Frankreich entwickelt wurden, und der kommun-
1473 ikative Ansatz mit seinen verschiedenen Ausprägungen – in Großbritannien zunächst
1474 vor allem funktional-national, in Deutschland eher mit pädagogisch-emanzipativem An-
1475 spruch – folgten aufeinander bzw. standen nebeneinander. Richards (2002) differenziert
1476 weiter in Werte-basierte, Theorie-basierte und Handwerks-orientierte Ansätze. Die Ab-
1477 grenzung voneinander und die Ausdifferenzierung bzw. Überprüfung der jeweiligen Pra-
1478 xiskonzepte bestimmte die didaktisch-methodische Forschung. Die methodischen Kon-
1479 zeptionen von Lehrwerken reflektierten die Ansätze zwar selten in „Reinkultur“, waren
1480 aber auf der Grundlage ihrer Übungstypen meist klar zuzuordnen. Hinzu kamen vor
1481 allem seit den 1970er Jahren eine Reihe sog. „alternativer“ Methoden, die sich vor allem
1482 selbst als solche und im Gegensatz zu den großen Methodenkonzeptionen definierten,
1483 sich oft empirischer Überprüfung entzogen und sich in der Regel auf spezielle Aspekte
1484 des Fremdsprachenunterrichts konzentrierten (Gedächtnis, Bewegung, Wortschatz, Mu-
1485 sik, usw.). Da sie oft von Einzelpersonen und „Schulen“ dominiert wurden, nennt David
1486 Nunan sie „Designer-Methoden“ (zit. nach Brown 2007: 33).

1487 Als Ergebnis einer immer umfangreicheren und vielfältigeren empirischen Forschung
1488 wurde in den 1980er Jahren zunehmend deutlich, dass die sog. „großen Hypothesen“
1489 zum Zweitsprachenerwerb (vgl. Art. 83–84 und 87–90), jene Ansätze also, die für sich
1490 in Anspruch nahmen, ein Modell für den Spracherwerbsprozess insgesamt zu bieten, die
1491 vielfältigen Prozesse, die mit ihm verbunden sind, nicht mehr schlüssig im Sinne eines
1492 Gesamtkonzeptes erklären konnten (Edmondson und House 2006). Die 1990er Jahre
1493 brachten damit in der Spracherwerbsforschung das Ende dieser Hypothesen (vgl. bereits
1494 Bausch und Kaspar 1979). Zu differenziert, methodisch unterschiedlich und teilweise
1495 widersprüchlich erschienen die Forschungsergebnisse, um noch in ein einzelnes Gesamt-
1496 konzept zu passen. Statt konzeptueller Einheitlichkeit folgte eine weitere Ausweitung der
1497 Bezugswissenschaften des Fremd- und Zweitsprachenerwerbs, zunächst auf die Kogniti-
1498 ons- und dann auf die Neurowissenschaften. (Wolff 2002; Arnold 2002).

1499 Zeitgleich zu dieser Entwicklung und ihre Vielfalt reflektierend ist im Bereich der
1500 Fremdsprachendidaktik ebenfalls das Ende der „großen“ makro-methodischen Gesamt-
1501 konzepte zu beobachten. So spricht zuerst Piepho von der post-kommunikativen Epoche
1502 (Piepho 1990) und Brown (2007: 40 ff.) in diesem Sinne von der Post-Methoden-Ära.
1503 Andere Fremdsprachendidaktiker (Meißner und Reinfried 2001) sprechen von einer neo-
1504 kommunikativen Phase oder gar von „neokommunikativem Grammatikunterricht“, wo-
1505 runter Gnutzmann eine Phase des entdeckenden und problemlösenden Lernens versteht
1506 (Gnutzmann 2005:176). Der nicht nur in Europa einflussreiche „Gemeinsame europä-
1507 ische Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001) setzte zwar vieldiskutierte Stan-
1508 dards in Bezug auf Lernziele, behauptet aber von sich selbst, fremdsprachenmethodisch
1509 neutral zu sein (ebd. 10). Dieser Behauptung liegt die Einsicht zu Grunde, dass es derzeit
1510 weder belegbar ist, dass bestimmte Ziele ausschließlich mit bestimmten Methodenkon-

zepten erreichbar wären, noch, dass bestimmte methodische Ansätze bei unterschiedlichen Lernenden die gleichen Resultate zeitigen. Die Auflösungserscheinungen der didaktisch-methodischen Gesamtkonzeptionen sind sowohl „von unten“ als auch von oben zu beobachten: Eine sich in den letzten 10 Jahren verstärkende Praxisforschung belegt, dass zu allen Zeiten praktische Konzepte und subjektive Überzeugungen von Lehrenden meist nicht einer bestimmten Schule folgten, sondern sich ihrer Vorgaben oft eklektisch bedienten (Kallenbach 1996), dass Unterrichtsroutinen sich oft eher aus eigenen langjährigen, meist unreflektierten Handlungsmustern zusammensetzten denn aus theoriebasierten Planungen. Erfolge und Misserfolge einzelner Lehrwerke erklären sich zum Teil aus dieser Tatsache heraus: Diejenigen Lehrwerke, die einer bestimmten theoretischen Schule engmaschig folgten und damit Lehrkräften am wenigsten Projektionsflächen für subjektive Theorien und Routinen boten, stießen auf geringe Marktakzeptanz. So wie die Praxis der methodisch-didaktischen „Stromlinie“ widerstand, ließen sich auch fachdidaktische Theorienentwicklungen spätestens seit der Entwicklung des interkulturellen Ansatzes nicht mehr eindeutig den bestehenden Makro-Methodenkonzeptionen zuordnen. Der interkulturelle Ansatz geht etwa weiterhin von den Grundsätzen der kommunikativen Didaktik in Bezug auf die Lernerorientierung und weitgehend auch in Bezug auf das Übungsgeschehen aus, verlässt aber die enge pragmatische Dichotomie von Sprachfunktion und deren Realisierung zu Gunsten eines hermeneutischen Ansatzes von vergleichendem Fremdverstehen, so dass man ihn als eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des kommunikativen Ansatzes, nicht aber als neue Methodenkonzeption bezeichnen kann. Dies gilt für andere Ansätze wie den aufgabenbasierten Unterricht (Müller-Hartmann und Schocker von Dithfurt 2005) in gleicher Weise. Folgt man dieser Argumentation, werden viele Fragestellungen der fachdidaktischen Literatur der letzten 20 Jahre, die auf diesen Makro- Konzepten aufbauten, irrelevant: Ob man nun von vier oder fünf Lehrwerkgenerationen sprechen kann, ob der kommunikative Ansatz in anderen Kulturräumen anwendbar wäre, das Verhältnis des interkulturellen zum kommunikativen Ansatz – aus all dem sind keine Erkenntnisse für die Wirksamkeit einer bestimmten Form des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten. Zusammenfassend sind drei Merkmale für die „Post-Methoden-Ära“ charakteristisch:

1. Einzelne methodische Ansätze wie der interkulturelle oder der Aufgaben-basierte sind durchaus in verschiedene Methodenkonzepte integrierbar.
2. Viele Curricula und internationale sowie regionale DaF-Lehrwerke sind nicht eindeutig einer Einzelmethode zuzuordnen, sondern methodisch offen.
3. Die Vielfalt lernkulturgeprägter Lehr-/Lernszenarien und Übungsformen wäre auf der Grundlage einer Gesamt-Methodenkonzeption nicht mehr beschreibbar: Es wäre wenig sinnvoll, z. B. Einzelübungen nach ihrer Form als „audiolingual“, „grammatikorientiert“ oder „kommunikativ“ zu klassifizieren, ohne den Gesamtkontext und die Ziele einer konkreten Unterrichtssequenz zu berücksichtigen.

2. Die Ebene der methodischen Modelle

Aus Sicht der aktuellen fremdsprachenmethodischen Forschung erscheint derzeit eine andere topologische Sortierung sinnvoll: Eine Unterscheidung von theoretischen Grundlagen, didaktisch-methodischen Prinzipien und Standards und methodischen Konzepten und -szenarien. Die drei Ebenen sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

1555 2.1. Die Grundlagenebene:

1556 Tab. 104.1: Grundlagenebene

1557	Theorien des Lernens und der Konstruktion von Wissen, z. B.	Zweitspracherwerbstheorien bzw. – hypothesen, z. B.
1559	Behaviorismus	Kontrastivhypothesen
1560	Kognitivismus	Interlanguage-Hypothese
1561	Konstruktivismus	Universalgrammatische Ansätze
1562	Konnektionismus	Input und Output-Hypothesen

1563 Grundlegende Theorien bieten einen Rahmen für Hypothesen und die Einordnung
 1564 von Daten und eigenen Erfahrungen. Sie machen deutlich, dass fremdsprachliches Ler-
 1565 nen nur interdisziplinär erforscht und interpretiert werden kann. Sie sind damit die
 1566 Grundlage von Erkenntnissen und die Voraussetzung der Gewinnung von Prinzipien
 1567 für die Ebene methodischer Entscheidungen in Unterrichtsvorbereitung und Unterricht.
 1568 Gegenwärtig lassen sich aus den vielfältigen Forschungsansätzen der Spracherwerbsfor-
 1569 schung und ihrer Bezugswissenschaften eine Reihe von Grundprinzipien ableiten, die
 1570 für sich in Anspruch nehmen können, unter der Prämisse eines auf Sprachverwendung
 1571 angelegten Unterrichts zwar kein Gesamtkonzept, wohl aber eine konsistente und kohä-
 1572 rente Orientierung methodischer Entscheidungen zu bieten und forschungsbasierte Stan-
 1573 dards zu setzen.

1574 2.2. Die Ebene der didaktisch- methodischen Prinzipien:

1575 Tab. 104.2: Methodische Prinzipien

1576	Handlungsorientierung:	– rezeptive und produktive Sprachverwendung als primäres Lernziel
1577		– Fertigungsintegration: Vom Verstehen zum Äußern
1578		
1579	Inhaltsorientierung:	– bedeutungsvoller, aus Lernericht („authentischer Input“)
1580		– Inhaltsverarbeitung vor Form-Fokussierung
1581		
1582	Aufgabenorientierung:	– Aufgaben mit „Sitz im Leben“
1583		– fertigkeitbasierte Übungen mit Bezug zu den Aufgaben
1584	Individualisierung und	– differenzierende und lernerorientierte
1585	Personalisierung:	Verarbeitungsangebote
1586		– mit Sprache handeln: Lerner sprechen und schreiben als sie selbst
1587		
1588	Autonieförderung:	– Vermittlung von Lernstrategien,
1589		– offene Unterrichtsphasen mit Projektcharakter
1590	Interaktionsorientierung:	– Kommunikationsförderung,
1591		– kollaboratives Lernen,
1592		– Lernen als kognitiver Prozess in einem sozialen Kontext
1593	Reflexionsförderung:	– Einsicht in Strukturen
1594		– problemlösendes Lernen
1595	Automatisierung:	– Einüben produktiver Routinen sowohl als Ergebnis als auch als Voraussetzung kognitiver Prozesse
1596		

Transparenz & Partizipation:	– Zieltransparenz und Beteiligung der Lerner an pädagogischen Entscheidungen	1597
Evaluationskultur:	– summative und formative Evaluation von Lernprozessen – Evaluation von Lehre, Rechenschaftspflicht	1598 1599
Mehrsprachigkeit:	– ... als Voraussetzung für Entscheidungen in Bezug auf Unterrichtsmaterial, Motivation und Übungsgestaltung	1600 1601
Lehr-/ Lernkultursensibilität:	– Berücksichtigung kulturspezifischer Verarbeitungsformen von Lernstoff	1602

Die Aufzählung dieser 12 Standards folgt keiner Reihenfolge und beschreibt keine Prioritätensetzung für unterrichtliches Handeln. Sie nennt keine konkurrierende, sondern komplementäre methodische Planungs- und Handlungsbereiche. Sie sind in der fremdsprachenmethodischen Literatur weitgehend beschrieben und können für sich in Anspruch nehmen, forschungsbasiert zu sein. Sie bieten eine prinzipielle Leitlinie für individuelle Entscheidungen und Standortbestimmungen sowohl für Unterrichtspraxis als auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Sie sind als Werkbankmarkierungen (*benchmarks*) für Lehrmaterialentwicklung, Unterrichtsvorbereitung und Übungsgeschehen zu verstehen. Die Standards sollten damit auf allen Ebenen der Kompetenz-Soll-Beschreibungen des fremdsprachenpädagogischen Handels erkennbar sein. Sie ermöglichen ein ergebnisorientiertes Unterrichtsdesign, das Lernkulturen und das Ziel der individuellen Förderung berücksichtigt und, Lerner-aktivierende, sozial-integrative und reflexive Arbeitsformen anzubietet.

2.3. Die Ebene der methodischen Konzepte und Szenarien

Die beschriebenen Prinzipien bzw. Standards erlauben die Formulierung von Organisationsprinzipien, Verfahrensweisen, methodischen Einzelprinzipien und Gewichtungen von Unterrichtsfeldern für alle Lernzielbereiche (z. B. die Fertigkeiten) und Komponenten des Unterrichts (Grammatik, Wortschatz, Texte). Methodische Modelle sind in diesem Kontext schlüssige Abfolgen von Einzelschritten und Unterrichtsszenarien auf dem Weg zu einem Lernziel, die in der Regel mehrere der 12 Prinzipien beinhalten. Sie beschreiben beispielsweise Wege zum Verstehen von Hör- und Lesetexten wie u. a. Weskamps PQ4R-Modell (Weskamp 2001: 133 f.) ebenso wie den Prozess der Textarbeit und der selbständiger Erarbeitung grammatischer Strukturen wie u. a. das S-O-S Modell (Funk und Koenig 1991) oder Automatisierungsverläufe wie Andersons ACT-Modell (Segalowitz 2003: 395).

Dort, wo Fremdsprachenunterricht eine in Bezug auf die Fertigkeiten eine ausgewogene Lernzielverteilung hat, in deren Mittelpunkt die rezeptive und produktive Verwendung der Sprache steht, ist davon auszugehen, dass eine ebenso ausgeglichene Verteilung von vier Lernfeldern am ehesten geeignet ist, eine entsprechend verteilte Kompetenzentwicklung zu gewährleisten, nicht zu verwechseln mit einer Liste der vier Fertigkeiten die in vielen Lehrmaterialien und Unterrichtsverläufen eher zu einem isolierten Training von Einzelfertigkeiten geführt hat (vgl. auch Art. 106).

Die Fertigkeitenübersicht (Tab. 104.3) ermöglicht lediglich die topologische Sortierung von Texten und Lernzielen, Die Matrix (Abb. 104.1) gliedert Unterrichtsaktivitäten

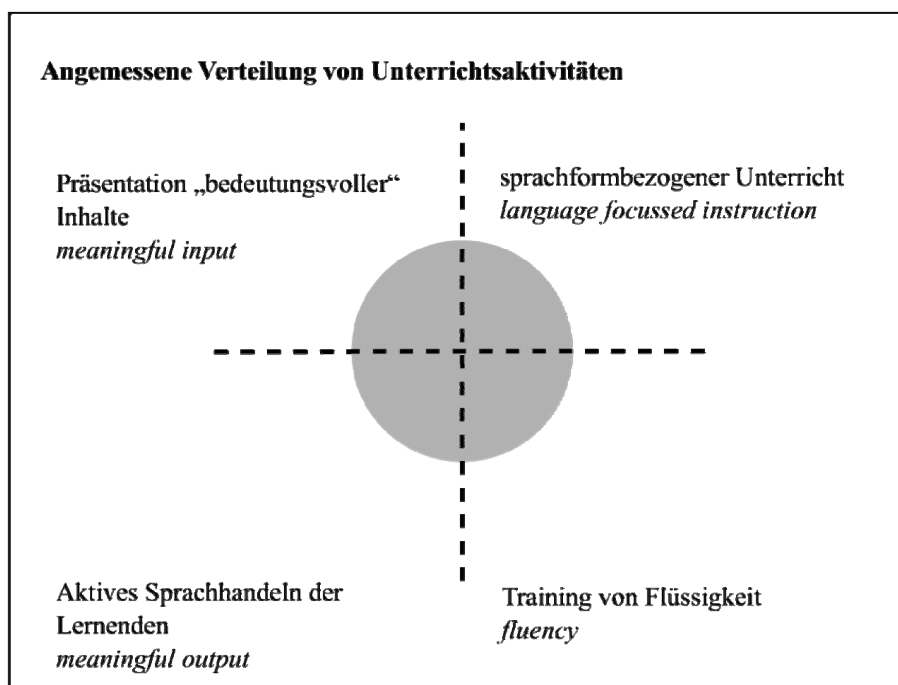


Abb. 104.1: Lernfeldmatrix zur Verteilung von Unterrichtsaktivitäten

1637 Tab. 104.3: Traditionelle Liste der Fertigkeiten (vgl. Nation 2001, Nation und Newton 2009)

	mündlich	schriftlich
1639 rezeptiv	<i>Hören</i>	<i>Lesen</i>
1640 produktiv	<i>Sprechen</i>	<i>Schreiben</i>

1641 und ordnet sie im Sinne der zuvor genannten Prinzipien Kompetenzfeldern zu. Die über-
 1642 zeugendste Begründung eines solchen integrativen, gleichmäßig verteilten Modells liegt
 1643 im *Time-on-Task*-Prinzip, das vielfach empirisch belegt ist (Nation und Newton 2009).
 1644 Lesen lernt man durch lesen, Sprechen durch sprechen und Flüssigkeit kann im Unter-
 1645 richt nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert. In allen Lernfeldern sind jeweils
 1646 mehrere der oben genannten 12 Prinzipien wirksam.

1647 Lernfeld 1: Bedeutungsvolle Inhalte – die Verarbeitung von sprachlichen und themati-
 1648 schen Informationen

1649 „Bedeutungsvoll“ kann nicht als objektive Kategorie definiert werden. Geht man vom
 1650 Grundprinzip eines personalisierten und individualisierten Unterrichts aus, so sind dieje-
 1651 nigen Inhalte bedeutungsvoll, denen Lernende intrinsische Verarbeitungsaufmerksamkeit
 1652 schenken. Hierin folgen sie unbewusst und unvermeidbar lernbiographischen Prägungen
 1653 und Motivationen und nicht notwendigerweise didaktisch zugewiesener Gewichtung. Die
 1654 Chance auf eine Verarbeitung von Inhalten wächst in dem Maße, in dem die Lernenden
 1655 an der Auswahl von Zielen und Erarbeitung von Materialien beteiligt werden.

Eine zweite zentrale Kategorie neben der Verarbeitungsbereitschaft auf der Seite der Lerner ist die Plausibilität des angebotenen Sprachmaterials. Nick Ellis beschreibt Sprachenlernen als „Hochrechnung auf der Grundlage von Sprachdaten“ (Ellis 2009: 139) und beschreibt damit die Abhängigkeit des Transfers von der Qualität der Eingangsdaten. Die Wahrscheinlichkeit von Verarbeitung und Transfer steigt durch das Angebot an sprachlich und medial reichhaltigen, gleichwohl verständlichen Textangeboten. Dabei ist besonders auf der Wortebene auf „dichte Nachbarschaften“ (Ellis 2009:140) zu achten, d. h. auf alle Formen von häufig gemeinsam verwendeten Wörtern.

Lernfeld 2: Sprachform-bezogenes Lernen

Die Relevanz der im Lernprozess thematisierten Inhalte, Wörter und Strukturen ergibt sich zum einen aus der vermuteten Verarbeitungsbereitschaft der Lerner, zum anderen aus der Häufigkeit des Auftretens in lernerrelevanten Sprachkontexten und aus dem Transferpotenzial im Sinne der Leistungsbreite von Wörtern und Strukturen. So hat das Perfekt im Deutschen eine hohe kommunikative Leistungsbreite, da es praktisch den gesamten Vergangenheitsbereich abdecken kann.

Dabei kann grundsätzlich zwischen einem Form-geleiteten Fremdsprachenunterricht (*focus on forms*) und einem Form-fokussierten (*focus on form*) unterschieden werden. Letzterer meint eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts deren Zeitpunkt, Gegenstand und Dauer von den Bedürfnissen der Lernenden nach Systematisierung bestimmt wird. Grammatische Regeln werden also dann thematisiert, wenn sich Bedürfnis und Bereitschaft dazu auf Seiten der Lernenden im Rahmen einer inhaltlichen Aufgabenstellung ergeben, da andernfalls die Lernenden den Strukturen keine nachhaltige Verarbeitungsaufmerksamkeit widmen. Damit ergibt sich eine Unterrichtsphasierung, in der an Anfang und Ende einer Sequenz inhaltliche Aufgaben stehen und zu einem nach Möglichkeit von den Lernern zu bestimmenden Zeitpunkt eine Kognitivierungsphase stattfindet. In der Praxis findet dieses Prinzip in der notwendigen Vorbereitung von Kognitivierungsphasen und in den Vorgaben der verwendeten Lehrwerke seine Grenzen und macht es sinnvoll, von einer „schwachen Version“ von „Fokus-auf-Form“ zu sprechen: Grammatische Regeln können dort aufgegriffen werden, wo der Gebrauch einer Struktur ein inhaltliches Lernziel erfüllt und wo sie zu diesem Zweck verwendet werden.

Beispiele:

Eine Systematisierung von Vergangenheitsformen kann dort angebracht sein, wo Kursteilnehmer über eigene Erlebnisse und Erfahrungen berichten, eine teilweise Systematisierung des Gebrauchs von Präpositionen mit dem Dativ dort, wo sie eigene Wohnumwelten schildern. Dieses Verfahren unterscheidet sich vom Verfahren einer vorgegebenen Kontextualisierung von Dativpräpositionen in Wohnungsbeschreibungen, wie es in der Regel in Lehrwerken geschieht, da im Rahmen eines *Fokus-auf-Form*-Modells die Lernenden selbst über Umfang und Zeitpunkt der Systematisierung entscheiden. Die Konsequenz ist ein inhaltsbezogener Zuschnitt von grammatischen Lernangeboten (z. B.: Richtungen beschreiben) statt einem strukturbezogenen (z. B. „Die Wechselpräpositionen

Die folgende Gegenüberstellung prototypischer Übungsanweisungen in DaF-Lehrwerken verdeutlicht den Unterschied im Übungsgeschehen zwischen einem inhaltlosen Grammatikfokus und einer formfokussierten Übung im inhaltlichen Kontext:

1701 Tab. 104.4: Arbeitsanweisungen in Lehrwerken

1702	Grammatikfokussierung (inhaltslos)	Formfokussierung (bedeutungs- bzw. handlungsorientiert)
1703	– Sätze mit Dativ: Ergänzt die Personalpronomen	– Letzte Woche – Was war gut, was war schlecht? Erzählt in der Klasse.
1704	– Verbinde Sätze mit <i>wenn ... dann</i>	– Widersprechen / sich entschuldigen – sammelt
1705	– Modalverben <i>können, müssen, dürfen, wollen, sollen</i> – Ergänze im Präsens oder	Ausdrücke im Text und verwendet sie in
1706	Präteritum.	einem Dialog.
1707	– Artikel und Possessivpronomen im	– Adjektive machen Geschichten interessanter.
1708	Akkusativ und Dativ – Ergänze bitte.	Baut die Adjektive ein und lest eure
1709		Geschichte vor.
1710		– Thema Essen – was isst du wann am liebsten?
1711		

1712 Liegt der Fokus wie in der linken Spalte auf der Einübung einer grammatischen Re-
 1713 gel, zu der dann Beispielsätze gesucht werden, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die
 1714 Lernenden mit isolierten „Sinn-losen“ Beispielsätzen konfrontiert werden, denen sie in
 1715 der realen Sprachverwendung nie begegnen würden. „Sinn-los“ heißt hier, dass die Sätze
 1716 lediglich eine Struktur präsentieren bzw. fordern, die aber losgelöst wird von ihrem in-
 1717 haltlichen Sinn.

1718 Lernfeld 3: Aktives, „Sinn-volles“ Sprachhandeln der Lernenden – Bedeutungs-fokus-
 1719 sierte Sprachverwendung

1720 Im Gegensatz dazu meint „Sinn-volles“ Sprachhandeln die Verwendung der Fremd-
 1721 sprache, um damit eigene Aussagen zu Sachverhalten, zu Texten, zu sich selbst oder
 1722 anderen Personen zu machen. Damit sind vor allem die Prinzipien einer Handlungsorien-
 1723 tierung, Individualisierung und Personalisierung des Lernprozesse verbunden. Dies kann
 1724 in simulierter Unterrichtskommunikation vorbereitet (etwa in *Information-gap*-Übungen,
 1725 bei denen jeweils ein Partner die richtige Lösung hat und der andere sie abwechselnd
 1726 erfragt) und in der realen Interaktion im Unterricht und darüber hinaus (Projekte und
 1727 Praxiserkundungen) eingeübt werden. Die Lernfeldmatrix geht davon aus, dass etwa
 1728 ein Viertel der Unterrichtszeit der Verwendung der gelernten Wörter und Strukturen zu
 1729 kommunikativen Zwecken gewidmet werden sollte, einem Bereich also, der der notori-
 1730 schen Zeitnot im Unterricht besonders oft zum Opfer fällt.

1731 Lernfeld 4: Automatisierung – das Training sprachlicher Flüssigkeit

1732 Während konstruktivistische Modellierungen den bewussten Aufnahme- und Verar-
 1733 beitungprozess sprachlichen Materials in den Mittelpunkt gestellt haben, richten kon-
 1734 nektionistische Modelle (Arnold 2002; Pospeschill 2004) den Blick auf das Übungsge-
 1735 schehen und auf die neurologischen Grundlagen des Lernens, das Herstellen von Verbind-
 1736 ungen zwischen Gehirnzellen (vgl. Art. 89). Sie verweisen darauf, dass eine solche
 1737 „Bahnung“ das Ergebnis unterschiedlicher Ursachen sein kann, in jedem Fall aber auch
 1738 mit den Faktoren „Zeit“ und „Wiederholung“ zu tun hat. Kognitions- und neurowissen-
 1739 schaftliche Forschungsbeiträge haben in jüngster Zeit darauf aufmerksam gemacht, wie
 1740 stark unbewusst-implizites, zufälliges (inzidentelles) und ganzheitliches Lernen sowohl
 1741 die Grundlage von Kognitionsprozessen als auch von flüssiger Sprachverwendung sind.

1742 „Zusammengefasst beschreiben konnektionistische Modelle die Konsolidierung
 1743 von Gedächtnis im Zuge einer Enkodierung, Engrammbildung und rekonstruier-

enden Transformation von Informationen. Gedächtnis wird somit als ein adaptives, assoziatives und distribuiertes System betrachtet. Der starke erfahrungsabhängige Bezug beim Aufbau von Gedächtnis favorisiert vor allem episodische Gedächtnismodelle mit auto-, hetero-assoziativer, zumeist inhaltsadressierter, aber auch sequenziell arbeitender Architektur.“ (Pospeschill 2004: 193)

Der Weg vom bewussten zum unbewusst-automatisierten Fremdsprachengebrauch ist ein möglicher aber nicht der einzig mögliche Weg sprachlichen Lernens. Die vielfältigen menschlichen Lernpotenziale und -wege werden auf diese Weise nicht erfasst. Wenn man eine Fremdsprache flüssig spricht, reproduziert man fertige „Redeteile“ einschließlich der phonologisch gespeicherten grammatisch richtigen Formen. Man baut in der gesprochenen Sprache nicht Sätze nach grammatischen Regeln auf. Für eine Konzentration auf die Form und die bewusste Wahl von grammatischen Markierungen wäre gar keine Zeit (vgl. List 2002: 128; Ellis 1996: 2009). Flüssigkeit entsteht demnach durch Verwendung von in zusammenhängenden Einheiten gespeicherten Wörtern mitsamt ihrer grammatischen Endungen und Ableitungen. Für die Übungsgestaltung hat das zur Folge, dass Routineformeln auch als Basis der Kognitivierung Gegenstand von Übungen sein müssen, die vorwiegend den mündlichen Gebrauch trainieren, automatisches und schnelles Reagieren in Mustern ohne große Varianz, d. h. ohne bewusstes Auswählen zwischen Variablen mit hoher Wiederholungsrate einüben. Dazu sind besonders Sprachspiele und Minidialoge mit frequent gebrauchten Routineformeln geeignet.

Je mehr das Umfeld der Entstehung fremdsprachlicher mentaler Netze (Inhalte, Rahmenbedingungen und Verfahren des Lernens fremder Sprachen) dem Umfeld der späteren Verwendung der Sprache gleicht, desto höher ist die Chance der Aktivierung und Verfestigung der Netze – reichhaltige und realitätsnahe Lernumgebungen führen zu besseren Lernergebnissen (vgl. Segalowitz 2003: 402). Fremdsprachliche Übungen und Aufgaben sind insgesamt an den drei grundlegenden Paradigmen konnektionistischen Lernens auszurichten, Sprachliches Lernen ist demnach entweder

- a) der Erwerb muster-assoziativer Verbindungen durch imitativ-reproduktives Üben,
- b) klassifizierendes Lernen auf der Grundlage u. a. lehrgesteuerter Verarbeitungsangebote oder ...
- c) ungesteuertes Lernen von Regularitäten durch Entdeckung und Experiment (inzidentell, implizit).

Die drei Wege beschreiben keine theoretisches Gesamtkonzept, wohl aber eine auch neurowissenschaftlich plausible Verteilung der Lernaktivitäten.

Geht man von den genannten Prinzipien und einer balancierten Verteilung der Unterrichtsaktivitäten in den Lernfeldern aus, dann ergeben sich Konsequenzen in Bezug auf Übungsgestaltung und -sequenzen in Lehrwerk und Unterricht.

3. Die Ebene der Modelle und Unterrichtsszenarien

Eine Reihe von Modellen kann derzeit am ehesten für sich in Anspruch nehmen, sowohl plausible Progressionsverläufe in den einzelnen Lernfeldern als auch übergreifende Unterrichtsszenarien mit einer progressional gestuften, lernfördernden Distribution von Unterrichtsaktivitäten im Sinne der genannten Lernwege zu gewährleisten.

1786 Beispiele für lernfeldinterne Progressions- und Sequenzmodelle

- 1787 – Das „S-O-S“-Modell, das Sammeln von Beispielen auf der Grundlage formaler Ähn-
1788 lichkeiten, das Ordnen von sprachlichen Formen und das Systematisieren von Be-
1789 obachtungen, d. h. die Formulierung von Regeln (Funk und Koenig 1991: 124 f.),
1790 beschreibt eine Vorgehensweise, bei der den Lernenden auf der Grundlage eines Text-
1791 und Beispielangebots Gelegenheit, Unterstützung und Zeit zu entdeckendem Lernen
1792 und Hypothesenbildung gegeben wird. Unterrichtsangebote unterstützen auf diese
1793 Weise einen natürlichen kognitiven Prozess und machen ihn bewusst. Damit ist auf
1794 der metakognitiven Ebene die Ausbildung lernstrategischer Routinen verbunden. Das
1795 Modell hat als Voraussetzung eine Input-Optimierung, bei der die Häufigkeit der
1796 Repräsentanz von Mustern (Ellis 2009: 144) die Grundbedingung für die Ausbildung
1797 einer kognitiven Landkarte in der Form einer neuronalen Bahnung ist.
- 1798 – Das „traditionelle“ Automatisierungsmodell Andersons, das von drei Phasen ausging,
1799 einer „kognitive Phase“, in der die Regeln explizit gelehrt und gelernt werden, einer
1800 anschließenden „assoziative Phase“ in der die Regeln wiederholt angewendet werden
1801 und einer autonomen Phase“, in der die Regeln nicht mehr explizit sondern implizit
1802 angewendet werden (vgl. Segalowitz in Doughty und Long 2003: 395). Obwohl dieses
1803 Modell nur einen engen Ausschnitt kognitiver Modellbildung erfasst, den des direkt-
1804 expliziten, deduktiven Zugangs zur Sprache über die Regel, und mit ihm die Prinzi-
1805 pien der Autonomieförderung, der Handlungsorientierung und des inhaltsbasierten
1806 Lernens schwer verbindbar sind und fertigungsbezogene Transferprobleme entstehen,
1807 sind in entsprechenden lernkulturellen Kontexten nachhaltige Lernergebnisse erziel-
1808 bar

1809 Weitere lernfeldinterne Progressions- und Sequenzvorschläge gelten der Entwicklung der
1810 fremdsprachlichen Schreibfertigkeit sowie dem Hör- und Leseverstehen (vgl. Kap. X).

1811 Beispiele für lernfeldübergreifende Progressions- und Sequenzmodelle

- 1812 – Dem Modell des aufgabenbasiertes Lernen sind in den letzten Jahren eine Vielzahl
1813 von Monographien und Einzelbeiträgen gewidmet worden (Willis und Willis 2007;
1814 Müller-Hartmann und Schocker-von Dithfurt 2005). Die Aufmerksamkeit der For-
1815 schung galt dabei der Struktur und Sequenzabfolge von Aufgaben, der Rolle und
1816 Bedeutung der Wiederholungen, dem Verhältnis von Korrektheit und Flüssigkeit in
1817 aufgabenbasierten Unterrichtsdesigns (Robinson 2001), der Input-Optimierung und
1818 der Aufgabenauthentizität aus der Sicht der Lernenden (Waters 2009: 316).
- 1819 – Swains „Outputmodell“ verweist darauf, dass wir nicht allein durch Verarbeitung von
1820 sprachlichem Input lernen, sondern auch durch aufgabengesteuerten Output (Mura-
1821 noi 2007). Aus diesem Modell ergibt sich die folgende (vereinfachte) Abfolge von
1822 Unterrichtsschritten:
- 1823 1. Die Lernenden werden zur Sprachproduktion animiert. Sie reagieren auf Bilder,
1824 Texte, Äußerungen mit motivierendem Aufforderungscharakter.
 - 1825 2. Die Lernenden entdecken, dabei, dass ihnen ein Wort / eine Formulierung fehlt
1826 („noticing the gap“). Aus dem Äußerungsbedürfnis entsteht Lernmotivation.
 - 1827 3. Zielgerichtete Verarbeitungsaufmerksamkeit führt zur Wahrnehmung der fehlen-
1828 den Elemente.
 - 1829 4. Die neuen sprachlichen Elemente, Formen und Formulierungen werden gelernt
1830 und verwendet, um eine Aussage zu machen.

- Das ACCESS-Modell: Gatbonton und Segalowitz (2005: 329) verbinden am Beispiel des Themenfeldes „Familie“ einen Kommunikations- und Aufgaben-orientierten Ansatz mit Automatisierungsanforderungen. Das Modell geht von einer Drei-Phasen Sequenz mit jeweils unterschiedlichen Lernabschnitten aus, in der einer „kreative Automatisierungsphase“ eine „sprachliche Konsolidierungsphase“ und schließlich eine „freie Kommunikationsphase“ folgt. 1827
1828
1829
1830
1831
1832
- Die drei übergreifenden Sequenzmodelle lassen sie sich in Form eines Vier-Phasen-Modells auf einen gemeinsamen Nenner bringen: 1833
1834
- Unterrichtssequenz: Gebrauchsbasiertes Lernen und Erwerben 1835
1. Inhaltsbezogene Einführung von Wortschatz und Strukturen (rezeptiv) 1836
 2. Gebrauchsbasiertes Einüben von Wortschatz und sprachlichen Mustern (Automatisierung 1) (imitativ-reproduktiv) 1837
1838
 3. Bewusstmachung durch Systematisierung und gelenkte Übungen (kognitiv-reproduktiv) 1839
1840
 4. Sprachverwendung in sinnvollen Kontexten, Transfer (Automatisierung 2) (reproduktiv-produktiv) 1841
1842
- Im Mittelpunkt der fachdidaktischen Debatten im Fach Deutsch als Fremdsprache stand in den vergangenen Jahren die Rezeption des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und der sich aus ihm ergebenden positiven und problematischen Konsequenzen in Bezug auf die pragmatische Ausrichtung, Lernerautonomie, Evaluationskultur, Interkulturalität und Mehrsprachigkeitsorientierung des Unterrichts. Diese Fachdebatte war im Sinne der Differenzierung von Richards (2002) überwiegend Werte-basiert. Eine stärker Handwerks-basierte Fachdiskussion auf der Grundlage der in diesem Beitrag dargestellten Theorie-basierten Prinzipien und unterrichtlichen Handlungsfelder eröffnet die Chance einer besseren Praxisakzeptanz von methodischen Prinzipien und Modellen und öffnet zugleich neue Felder einer praxisgestützten Unterrichtsforschung. 1843
1844
1845
1846
1847
1848
1849
1850
1851
1852
- #### 4. Literatur in Auswahl 1853
- Arnold, Margret 1854
2002 *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München: Ernst Vögel. 1855
1856
- Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) 1857
2009 *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Narr. 1858
- Bausch, Karl-Richard und Gabriele Kaspar 1859
1979 Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64: 3–35. 1860
1861
- Brown, Douglas H. 1862
2007 *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Longman. 1863
1864
- Edmondson, Willis und Juliane House 1865
2006 *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Stuttgart: UTB/Francke. [1. Aufl. 1993] 1866
- Ellis, Nick C. 1867
1996 Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 91–126. 1868
1869

- 1870 Ellis, Nick
 1871 2009 Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused
 1872 Learning. In: Michael H. Long und Catherine J. Doughty, 139–158.
 1873 Europarat
 1874 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin
 1875 u. a.: Langenscheidt.
 1876 Funk, Hermann
 1877 2009 Materialentwicklung. In: Hallet, Wolfgang und Frank Königs (Hg.), *Handbuch Fremd-*
 1878 *sprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
 1879 Funk, Hermann und Michael Koenig
 1880 1991 *Grammatik lehren und lernen* (Fernstudieneinheit 1). Berlin u. a.: Langenscheidt.
 1881 Gatbonton, Elizabeth und Norman Segalowitz
 1882 2005 Rethinking Communicative Language Teaching. A Focus on Access to Fluency. In: *The*
 1883 *Canadian Modern Language Review/ La Revue des langues vivantes* 61(3): 325–353.
 1884 Gnutzmann, Claus
 1885 2005 Neokommunikativer Grammatikunterricht?. In: Eva Burwitz-Melzer und Gert Solmecke
 1886 (Hg.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachse-*
 1887 *nenbildung*, 173–182. Berlin: Cornelsen.
 1888 Kallenbach, Christiane 1996
 1889 *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tü-
 1890 bingen: Narr.
 1891 List, Gudula
 1892 2002 „Wissen“ und „Können“ beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren. In: Barkow-
 1893 ski, Hans und Renate Faistauer (Hg.), ... in *Sachen Deutsch als Fremdsprache*, 121–131.
 1894 Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
 1895 Little, David
 1896 1994 Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar.
 1897 In: Terence Odlin (Hg.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge
 1898 University Press.
 1899 Long, Michael H. und Catherine J. Doughty (Hg.)
 1900 2009 *The Handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell.
 1901 Meißner, Franz-Joseph und Marcus Reinfried (Hg.)
 1902 2001 *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganz-*
 1903 *heitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit: Akten der Sektion*
 1904 *13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz 23.–26. 9. 1998*. Tübingen: Narr.
 1905 Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker von Ditfurth
 1906 2005 *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and*
 1907 *teaching*. Tübingen: Narr.
 1908 Muranoi, Hitoshi
 1909 2007 Output practice in the L2 classroom. In: Robert DeKeyser (Hg.), *Practice in a Second*
 1910 *Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge:
 1911 Cambridge University Press.
 1912 Nation, I.S.P.
 1913 2001
 1914 *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 1915 Nation, I.S.P. und Jonathan Newton
 1916 2009 *Teaching EFL/ESL Listening and Speaking*. Florence/Kent: Routledge.
 1917 Neuner, Gerhard
 1918 2003 Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ
 1919 und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 225–233. Stuttgart:
 1920 UTB/Francke. [1. Aufl. 1989]

Piepho, Hans-Eberhardt	1921
1990 Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche‘. <i>Deutsch lernen 2</i> : 122–142.	1922 1923
Pospeschill, Markus	1924
2004 <i>Konnektionismus und Kognition. Eine Einführung</i> . Stuttgart: Kohlhammer.	1925
Richards, Jack C.	1926
2002 Theories of Teaching in Language Teaching. In: Jack Richards und Willi Renandya (Hg.), <i>Methodology in Language Training. An Anthology of Current Practice</i> , 19–25. Cambridge: Cambridge University Press.	1927 1928 1929
Robinson, Peter (Hg.)	1930
2001 <i>Cognition and Second Language Instruction</i> . Cambridge: Cambridge University Press.	1931
Segalowitz, Norman	1932
2003 Automaticity and Second Languages. In: Michael H. Long und Catherine J Doughty (Hg.), 382–408.	1933 1934
Rüschhoff, Bernd und Dieter Wolff	1935
1999 <i>Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht</i> . München: Hueber.	1936 1937
Waters, Alan	1938
2009 <i>Advances In Materials Design</i> . In: Michael Long und Catherine Doughty, 311–326.	1939
Weskamp, Ralf	1940
2001 <i>Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts</i> . Berlin: Schroedel.	1941
Willis, Jane und Dave Willis	1942
2007 <i>Doing Task-Based Teaching</i> . Oxford: Oxford University Press.	1943
Wolff, Dieter	1944
1998 Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme I und II. <i>Deutsch als Fremdsprache</i> 3 und 4: 16–140 und 205–211.	1945 1946
Wolff, Dieter	1947
2002 Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. <i>Babylonia</i> 4. Online: http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolff.pdf [20. 10. 2009].	1948 1949 1950
<i>Hermann Funk, Jena (Deutschland)</i>	1951

105. Regionale Lehr- und Lernkulturen

1952

1. Begriffsklärung und -geschichte	1953
2. Situierung im interkulturellen Ansatz	1954
3. Konstellationen im DaF- und DaZ-Unterricht	1955
4. Ausgewählte Problembereiche	1956
5. Lösungsansätze	1957
6. Ausblick	1958
7. Literatur in Auswahl	1959

1. Begriffsklärung und -geschichte

1960

Die Bezeichnung „regional“ ist im Kontext der Regionalisierung des DaF-Unterrichts nicht genau definiert: Eine Durchsicht von Publikationen zu diesem Thema zeigt, dass	1961 1962
---	--------------